Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270259
Centre d'intérêt: 54

Beaudet, André.

La reconnaissance des acquis / André Beaudet ; [pour la] DGEA, SRD. -- [Québec : Direction générale de l'éducation des adultes], 1982.
ii, 26 f. ; 28 cm.

Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 371.262 09714/B373r Cote LC: LB/2381

Descripteur(s): *Reconnaissance des acquis *Diplôme *Certificat *Certification *Evaluation de l'apprentissage *Cheminement scolaire *Education permanente *Education des adultes

La reconnaissance des acquis est le processus par lequel un titre ou des crédits sont attribués à une personne. Traditionnellement, elle sanctionne un cheminement de nature scolaire, mode d'apprentissage marginal dans la vie de l'adulte. Il convient donc d'élaborer un processus de reconnaissance fondé, non sur le type d'apprentissage, mais sur la possession d'acquis, de connaissances jugées pertinentes. Le document présente le cadre juridique et réglementaire actuel ainsi que les formes existantes de reconnaissance des acquis. Il souligne ensuite les raisons de l'élaboration d'une nouvelle politique de reconnaissance, les éléments qu'elle devrait comporter et son impact sur le système scolaire.

La multiplicité des situations d'apprentissage, un souci d'équité, l'augmentation de la scolarité et une motivation accrue à participer à des activités d'éducation des adultes établissent la pertinence d'une politique de reconnaissance des acquis. Une telle politique impliquera une accessibilité aux mécanismes d'évaluation des acquis, des tests d'équivalences pour le DES et une partie du DEC, un répertoire des équivalences académiques, la personnalisation de la formation et, éventuellement, de nouvelles formes de reconnaissance. Elle entraînera aussi la révision du cadre juridique et réglementaire, une révision des règles de la politique budgétaire ainsi que du système de cueillette et de traitement des données.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270259

...nement du Québec
...re de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

542

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

André Beaudet
DGEA - SRD
1982-02-22

E D U Q 8270259

Réunion du Bureau des sous-ministres
Le 22 février 1982

Mémoire sur: LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

OBJECTIF DU MÉMOIRE:

Établir la problématique générale de la reconnaissance des acquis en éducation des adultes et obtenir du Bureau des sous-ministres un accord de principe sur ce qui devra fonder le développement du système de reconnaissance s'adressant à cette clientèle.

SOMMAIRE:

La reconnaissance est le processus par lequel un titre (ou des crédits) est attribué à une personne ayant rencontré les exigences propres à ce titre. La reconnaissance traditionnelle privilégie un processus d'acquisition de connaissances: la scolarisation. Or, dans la vie de l'adulte, l'école représente une situation d'apprentissage parmi plusieurs autres: le travail, les activités domestiques, l'action communautaire, les médias de communication, les loisirs... Une politique de reconnaissance n'a pas à considérer le processus de l'apprentissage mais le fait que l'adulte puisse faire la preuve de tel acquis jugé pertinent. Incidemment, il existe déjà dans le contexte actuel de l'éducation des adultes certaines formes embryonnaires mais réelles de reconnaissance des acquis.

La multiplicité des situations d'apprentissage mais aussi un souci d'équité, l'augmentation de la scolarité et une motivation accrue à participer à des activités d'éducation des adultes, établissent la pertinence d'une politique de reconnaissance des acquis. Une telle politique implique une accessibilité aux mécanismes d'évaluation des acquis, des tests d'équivalences pour le DES et une partie du DEC, un répertoire des équivalences académiques, la personnalisation de la formation et éventuellement, de nouvelles formes de reconnaissance. Enfin une telle politique nécessitera une révision du cadre juridique et réglementaire qui la sous-tend, une révision des règles de la politique budgétaire à cause du caractère artificiel de notions tel l'heure-groupe et l'heure-élève et, pour les mêmes raisons, une révision du système de cueillette et de traitement des données relativement aux activités d'éducation des adultes; elle nécessitera un suivi sur la reconnaissance de la reconnaissance.

DÉCISIONS ATTENDUES:

a) Que le Bureau des sous-ministres établisse le principe que la reconnaissance des acquis pour les adultes consiste en la délivrance d'un titre (diplôme, c[illegible]ficat, autre) à une personne ayant fait la preuve [illegible]ances ou habiletés pertinentes en regard de ce t[illegible]nsidération pour les modalités ou le processus [illegible]ls ces connaissances et ces habiletés auront été [illegible].

b) Dans le cadre des suites au rapport de la CEFA, que soient définies les modalités d'implantation d'une politique de reconnaissance centrée sur les acquis, en éducation des adultes.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

André Beaudet
DGEA - SRD
1982-02-22

TABLE DES MATIÈRES

	Page
1. UNE PROBLÉMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE OFFICIELLE	1
1.1 La reconnaissance: un processus, un document . . .	1
1.2 Le cadre juridique et réglementaire	1
1.3 La reconnaissance traditionnelle	6
1.4 Les situations d'apprentissage	7
1.5 La reconnaissance des acquis	9
1.6 Des formes actuelles de la reconnaissance des acquis	10
2. UNE POLITIQUE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS	14
2.1 Pourquoi une telle politique	14
a) Une question d'équité	14
b) Démographie scolaire	15
c) Une économie de temps	16
2.2 Éléments d'une telle politique	17
a) Accessibilité aux mécanismes d'évaluation des acquis	17
b) Des tests d'équivalences pour le DES et une partie du DEC	18
c) Les équivalences académiques	19
d) La personnalisation de la formation	20
e) De nouvelles formes de reconnaissance	22

Page

3. IMPACTS D'UNE POLITIQUE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS . . 23

3.1 Le cadre juridique et réglementaire 23

3.2 La politique budgétaire 24

3.3 Données statistiques 25

3.4 La reconnaissance de la reconnaissance 25

1. UNE PROBLÉMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE OFFICIELLE

1.1 La reconnaissance: un processus, un document

En éducation, la reconnaissance est ce processus par lequel, selon les lois et règlements en vigueur, un garant, le ministre de l'Éducation ou une institution d'enseignement, délivre un titre donné à une personne ayant rencontré les conditions propres à ce titre. Ces conditions regroupent tant le règlement des études afférent à un niveau d'enseignement que le programme de formation concerné, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances et des habiletés propres à un titre donné. On parlera de crédits ou d'unités alloués quand la reconnaissance portera, les autres conditions étant respectées, sur une partie d'un programme de formation. La reconnaissance est aussi le document officiel attestant soit d'un titre (diplôme, ...), soit de crédits alloués en vue d'un titre (bulletin, ...).

1.2 Le cadre juridique et réglementaire

En matière de reconnaissance, c'est l'article 30a de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation qui définit les pouvoirs du ministre de l'Éducation:

> 30. Le ministre de l'Éducation est tenu de préparer et de soumettre à l'examen du Conseil, avant leur approbation par le gouvernement, les règlements qui doivent régir les matières suivantes:

a) la classification et la nomenclature des écoles et autres institutions d'enseignement et des diplômes décernés par elles.

Ce pouvoir de réglementation relatif à la reconnaissance, le Ministre ne l'a jamais exercé pour le niveau universitaire puisque, tel que le signale Patrice Garant dans une étude pour le Conseil des universités, "aucun règlement n'a été édicté jusqu'à présent en vertu de l'article 30 concernant le réseau universitaire"(1).

D'ailleurs les lois, tant de droit privé que de droit public (2), qui définissent le statut des universités du Québec, confient à chacune, selon une formulation qui varie peu de l'une à l'autre, le pouvoir de "conférer tout grade et décerner tout diplôme ou certificat universitaire"(3).

Cette responsabilité institutionnelle conférée aux universités du Québec s'exerce dans un contexte qui n'est pas sans influer sur cette responsabilité même. On peut songer au poids des pratiques nord-américaines et nationales en enseignement universitaire qui, pour diverses raisons, tendent à

---

(1) Gouvernement du Québec, Conseil des universités, par Garant, Patrice, Aspects juridiques des rapports entre certaines autorités gouvernementales et paragouvernementales et les universités, coll. Dossiers, #5, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 10.

(2) Ce sont des lois privées qui définissent les chartes de chacune des universités du Québec sauf la Loi sur l'université du Québec qui est une loi de droit public.

(3) Cette formulation est celle utilisée dans la Loi concernant l'université de Sherbrooke, art. 4a.

faire se constituer un cadre de référence assez largement partagé en matière de reconnaissance: nomenclature des diplômes, notion de crédit... On peut aussi référer à cet élément en un sens propre au Québec qu'est le Code des professions et en particulier à l'article 184 de ce Code qui confère au Gouvernement, après consultation de l'Office des professions, du Conseil des universités, des établissements d'enseignement et de la corporation, les pouvoirs d'une part de déterminer par règlement les diplômes donnant accès à telle ou telle profession et, d'autre part, de fixer également par règlement, les modalités de la collaboration de la corporation et des établissements d'enseignement visés. Mais, comme le souligne Patrice Garant, après avoir étudié l'autonomie universitaire en regard du rôle et des attributions de l'Office des professions et des corporations professionnelles: "il ne nous semble pas que l'état actuel de la législation professionnelle comporte quelque menace à l'autonomie universitaire"(1).

De fait, l'université reconnait elle-même les enseignements qu'elle dispense. Les signatures apparaissant sur les reconnaissances universitaires sont celles de personnes en autorité à l'université même.

Il n'en est pas de même pour le collégial et le secondaire où ce sont les signatures du ministre et du sous-ministre de l'Éducation qui apparaissent sur les reconnaissances émises. La Loi de l'Instruction publique (art. 16) pour le secondaire et Celle des collèges d'enseignement général et professionnel (art. 2) pour le collégial renvoient toutes deux,

---

(1) Garant, Patrice, ouv. cité, p. 80.

pour ce qui est de la responsabilité en matière de reconnaissance, à l'article 30a de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation qui, nous l'avons vu, définit les pouvoirs de réglementation du ministre de l'Éducation relativement à cette question.

La réglementation en question est, d'une part, l'actuel régime pédagogique du collégial - bien qu'il ne soit pas encore un règlement au sens de l'article 30a - et le règlement concernant le régime pédagogique du secondaire adopté en février 1981. Et au terme de l'application de cette réglementation, la responsabilité de fait de la reconnaissance pour le secondaire et pour le collégial est dévolue au ministre de l'Éducation qui signe les reconnaissances.

Il est toutefois une nuance qui n'est pas sans importance entre les reconnaissances du niveau secondaire et celles du niveau collégial. Sur les documents eux-mêmes, alors que pour le secondaire, il n'est pas fait mention du nom de la commission scolaire responsable de l'enseignement, pour le collégial, le Ministre, pour décerner la certification, s'appuie sur l'information que lui a transmise le collège qui est d'ailleurs nommé: la responsabilité du collège est donc explicitement engagée, ce qui n'est pas le cas pour les commissions scolaires.

Ces principes et ces pratiques relatifs au qui et au quoi en matière de reconnaissance en éducation sont les fondements mêmes de la cohérence, de la légitimité et de la crédibilité du système d'éducation au Québec. Ils incarnent des choix, des orientations majeures du Québec en matière d'éducation:

1. le système scolaire du Québec est divisé en niveaux d'enseignement;

2. l'université est le garant mandaté aux fins de la reconnaissance de l'enseignement universitaire;

3. le ministre de l'Éducation est le garant mandaté aux fins de la reconnaissance de l'enseignement secondaire ainsi que de l'enseignement collégial.

La description qui précède est sommaire. Quelques remarques supplémentaires s'imposent si l'on veut appréhender sans trop de distorsion et de façon qui tienne compte de sa dynamique, ce cadre juridique et réglementaire de la reconnaissance.

a) La lunette juridique et réglementaire, en mettant le focus sur les signataires des reconnaissances, occulte en quelque sorte le rôle des institutions dans le processus même de la reconnaissance. On pourrait affirmer sans forcer la réalité que l'émission de reconnaissances officielles sous forme de crédits ou de diplômes n'est finalement que la sanction légale, l'approbation, la reconnaissance de fait de gestes antérieurement posés par les institutions elles-mêmes dans leurs relations avec les étudiants.

b) Les reconnaissances officielles actuellement émises dans le système scolaire synthétisent en quelque sorte la réalité d'un niveau d'enseignement. Il est possible qu'éventuellement en éducation des adultes soient jugées

pertinentes de nouvelles reconnaissances d'une cohérence interne distincte de celle induite d'une approche selon les niveaux d'enseignement. Cependant, il est fondamental que les reconnaissances officielles actuellement émises par le système scolaire se retrouvent dans ce qui constitue la base même d'une politique de reconnaissance en éducation des adultes.

1.3 La reconnaissance traditionnelle

"Le collège _____ atteste que _____ a terminé le programme d'études de _____ _____ d'une durée de __ ans et a satisfait aux autres conditions prescrites par la Loi et les règlements. En foi de quoi, nous lui décernons le présent diplôme".

(Signé) Le ministre de l'Éducation
Le sous-ministre de l'Éducation

Les exigences traditionnellement rattachées à la reconnaissance englobent le processus même de la formation. À titre d'illustration, on constate que le Diplôme d'études collégiales (DEC) atteste bien que telle personne a suivi et terminé tel processus d'une durée de tant d'années et ce, en respectant les "autres conditions prescrites par la Loi et les règlements", notamment, celles du régime pédagogique propre à ce niveau d'enseignement.

Tel titre est l'aboutissement d'un processus de formation de tant d'années séparées en blocs plus petits (semestre, trimestre, étape) eux-mêmes composés de périodes d'une durée, chacune, de tant de minutes. Les cours préalables à tel programme sont déterminés et les cours du programme lui-même sont agencés selon un ordre qui entend respecter la logique interne de progression dans le contenu du programme. Les lieux d'apprentissage sont fixés (classe, laboratoire, stages, v.g.) de même que la durée standardisée de chaque apprentissage (la pondération des cours au collégial, v.g.).

Il y a un calendrier scolaire, des horaires-locaux-matières, la présence réglementée aux cours, des modes d'évaluation intégrés au processus même de formation (l'évaluation continue, v.g.)... On reconnait tel diplôme à telle personne ayant suivi tel processus de formation dans le respect des modalités et des normes propres à ce processus. De la sorte, le processus de formation apparaît lui-même l'une des conditions rattachées à l'émission d'une reconnaissance.

1.4 Les situations d'apprentissage

Si l'on considère l'ensemble des connaissances ou des habiletés dont une personne peut faire preuve et si l'on examine les contextes dans lesquels ces apprentissages se sont effectués, on est vite amené à constater que les situations où des apprentissages ont pu s'effectuer sont nombreuses et variées à l'infini et que l'école, tout compte fait, n'est que l'une d'entre elles. Sans prétendre en faire un inventaire exhaustif, on peut très facilement en identifier plusieurs.

Le travail est occasion d'apprentissage bien qu'a priori, il ne soit pas centré sur l'acquisition de connaissances ou d'habiletés. Parfois, la formation y est volontairement recherchée et formalisée: stage en milieu de travail, entraînement, formation sur le tas, formation en industrie... Qu'elle soit ou non voulue, on ne saurait réduire la formation issue des situations de travail à de la formation professionnelle au sens strict.

Pour les personnes qui demeurent à la maison, notamment des femmes, mais aussi des gens du troisième âge, des handicapés... les activités domestiques, qu'elles soient centrées sur des personnes ou l'entretien de la maison, sont situations d'apprentissage.

L'action communautaire, qu'elle soit sociale, politique, sportive ou autre est occasion de développer des connaissances ou des habiletés particulièrement importantes et souvent fortement recherchées lorsque perçues comme valorisantes.

Autour des médias de communication se greffent de fort nombreuses situations d'apprentissage. Lire les journaux, se tenir au courant de l'actualité, visionner des documentaires ou suivre des séries télévisées, etc. sont des activités où la personne retire une formation bien que ce faisant, ce ne soit habituellement pas le but qu'elle se soit fixé. Parfois, la personne peut elle-même se donner un objectif de formation dans son utilisation des médias, par exemple, dans le cadre d'un programme de lecture. Par ailleurs, ces médias peuvent eux-mêmes se structurer à des fins éducatives: on peut songer aux diverses formes d'enseignement à distance.

Enfin, des formes de loisirs qui ne sont pas recoupées par les situations déjà énumérées sont aussi occasions d'apprentissage: voyages, artisanat, loisirs scientifiques...

On le constate, il y a des situations sciemment orientées aux fins d'un apprentissage, il y en a d'autres où la formation apparaît plutôt comme un effet secondaire non nécessairement recherché mais néanmoins réel. D'autre part, pas plus dans les autres situations d'apprentissage qu'à l'école, on ne saurait prétendre qu'une situation donnée va nécessairement entraîner un apprentissage identifiable chez la personne qui vit cette situation ou qu'une même situation va entraîner un même apprentissage chez des personnes distinctes. Enfin, toutes les connaissances, toutes les habiletés issues de ces situations ne sont pas toutes également pertinentes aux fins d'une reconnaissance officielle: la reconnaissance des acquis implique l'identification des acquis à reconnaître.

1.5 La reconnaissance des acquis

Toute la vie d'une personne est constituée de situations susceptibles de favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés. Pour l'adulte, ce sont ces acquis qui importent, quelles qu'aient été les modalités, les conditions selon lesquelles ces acquis se sont effectués. Dans une perspective d'éducation permanente, dans une perspective où l'on reconnaît que l'acquisition de connaissances et d'habiletés puisse prendre place tout au long de la vie, une politique de reconnaissance n'a pas à porter sur le processus

même selon lequel une connaissance, une habileté est acquise mais sur le fait que la personne puisse faire la preuve de tel acquis jugé pertinent. C'est en ce sens qu'on parlera de reconnaissance des acquis.

Reconnaître des acquis jugés pertinents, c'est détacher la reconnaissance des modalités, du processus selon lesquels les connaissances et les habiletés jugées pertinentes ont été acquises.

Dans une politique de reconnaissance basée sur la reconnaissance des acquis, les exigences rattachées à un titre, pour être significatives, ne peuvent être définies en termes de processus ou de modalités de formation mais bien en ceux d'acquis d'apprentissage qui soient pertinents et dont l'atteinte soit vérifiée.

1.6 Des formes actuelles de la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis n'est pas une réalité vraiment nouvelle pour le Québec. On en retrouve un certain nombre de manifestations qui ne sont pas négligeables. Ainsi, depuis plus de dix ans maintenant, les adultes du Québec, même s'ils n'ont pas suivi les cours y afférents, sont admissibles aux examens organisés par une commission scolaire dans le cadre de l'éducation des adultes.

Dans les commissions scolaires, vers 1973, le nombre de sessions d'examens dans une année, est passé à huit. Aujourd'hui, dès qu'un adulte se sent prêt à s'y soumettre, un

examen peut lui être présenté dans de brefs délais, selon les disponibilités de chacun. Détacher la reconnaissance du processus d'acquisition des connaissances et des habiletés, c'est aussi évidemment pouvoir en détacher les mécanismes d'évaluation.

Certains cours se présentent en séquence, selon un ordre croissant de difficultés du contenu. Prenons l'exemple de cours en langue seconde. En s'inscrivant à ce type de cours, l'adulte peut être soumis à un test de classement, c'est-à-dire à un test permettant de le situer à l'un ou l'autre niveau de difficultés. Si l'individu réussit l'examen relatif à ce niveau de difficultés, il se voit, quand lui sont attribués les crédits rattachés à ce niveau, exempté des cours des niveaux précédents dans la séquence. Ainsi, les tests de classement sont une autre forme actuellement existante, bien que de façon élémentaire, de la reconnaissance des acquis.

L'adulte veut obtenir une reconnaissance de fin d'études secondaires. S'adressant à la commission scolaire, il lui est signifié que compte tenu de son dossier, il lui manque certaines unités. Pour l'aider à préparer ces unités, l'adulte peut suivre les cours afférents. Mais, dans l'état actuel des choses, il n'y a là aucune nécessité et l'institution peut organiser avec l'individu un programme de lectures lui permettant d'acquérir les connaissances recherchées. Ce programme, l'adulte pourra y procéder à son rythme; en cours de route, selon les disponibilités de l'institution, il pourra même éventuellement bénéficier de l'assistance ponctuelle d'une ressource humaine. Quand il se sentira prêt, il pourra également faire évaluer ses acquis aux fins d'une reconnaissance. Ainsi, reconnaître des acquis, ce

n'est pas uniquement en fonction de connaissances ou d'habiletés acquises antérieurement au contact avec l'institution. Celle-ci peut, avec l'adulte, selon ses disponibilités et ses préférences, définir des activités d'apprentissage qui lui permettront de faire les acquis recherchés qui seront ultérieurement évalués et reconnus.

Depuis ces dernières années, on a assisté à l'émergence d'un nouveau programme de reconnaissance: les tests d'équivalence de niveau de scolarité au secondaire. Nouveau pour le Québec, importe-t-il de préciser, car ce programme existe au États-Unis depuis 1942 et que depuis lors, il fut implanté dans chacun des États et des territoires américains et dans chacune des provinces du Canada. Il s'agit d'une version québécoise du "General Educational Development Testing Programm" mieux connu sous son sigle GED. Il est constitué d'une série de tests portant sur des matières jugées fondamentales: langue maternelle, langue seconde, mathématiques, sciences humaines et sciences naturelles. L'adulte qui passe avec succès ces tests se voit attribuer une attestation d'équivalence de scolarité de secondaire III ou de secondaire V. Cette reconnaissance n'a aucun caractère officiel au sens entendu plus haut puisque, notamment, elle n'est pas signée par le ministre de l'Éducation. D'ailleurs, dans le document d'information relatif à ces tests, il est clairement exprimé que "l'attribution d'une telle attestation d'équivalence n'est pas identique à l'obtention d'un certificat de fin d'études; elle ne peut avoir la même valeur que ce certificat"(1). Mais il s'agit tout de même d'une forme réelle bien qu'embryonnaire de reconnaissance des acquis.

---

(1) Ministère de l'Éducation, DGDP et DEP, Les tests d'équivalence de niveau de scolarité au secondaire pour autodidactes, mai 1980, p. 3.

Enfin, tel autre adulte, ayant terminé ses études il y a déjà un certain temps, peut vouloir connaître la valeur actuelle de ses acquis d'alors au primaire et au secondaire. Il existe un cahier des équivalences qui permet un tel exercice puisqu'on y retrouve l'équivalent actuel, pondéré d'un principe dit de terminalité, des différents cours offerts à un moment ou l'autre dans le système québécois au cours des dernières décennies. Le principe de terminalité "veut que ce qui était "terminal" selon les normes en vigueur à une époque donnée soit également "terminal" selon les normes actuellement en vigueur"(1).

Un mécanisme d'évaluation des acquis distinct du processus de formation, un mécanisme continu de l'évaluation des acquis, des tests de classement, des programmes de lectures, les tests d'équivalence au diplôme d'études secondaires et le cahier des équivalences apparaissent des formes actuelles de reconnaissance des acquis. Ces formes sont parfois peu développées mais elles n'en fournissent pas moins les bases de ce que pourrait être une politique de reconnaissance des acquis.

---

(1) Ministère de l'Éducation, DGEA, Le principe de terminalité, mars 1980, p. 5.

2. UNE POLITIQUE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

2.1 Pourquoi une telle politique

Considérant la multiplicité des situations susceptibles de favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés chez l'adulte, la reconnaissance en éducation des adultes prend son sens dans la reconnaissance des acquis, c'est-à-dire dans la possibilité de délivrer un titre à un adulte ayant fait la preuve de certaines connaissances ou habiletés pertinentes en regard de ce titre, sans considération pour les modalités ou le processus selon lesquels ces connaissances et ces habiletés ont été acquises. Ce principe fonde la pertinence, la possibilité et le sens d'une politique de reconnaissance des acquis en éducation des adultes.

a) Une question d'équité

L'acceptation de la multiplicité des situations d'apprentissage n'est pas sans conséquence sur le strict plan de l'équité: en effet, comment ne pas reconnaître d'un même titre deux adultes faisant preuve des mêmes connaissances et des mêmes habiletés sous prétexte de situations d'apprentissage différentes. Par ailleurs, la multiplicité des situations d'apprentissage, pour fondamentale qu'elle soit, n'est pas la seule raison militant dans le sens d'une politique de reconnaissance des acquis en éducation des adultes.

b) Démographie scolaire

Quand on compare la scolarité de la population du Québec à celle de la population des États-Unis, on constate régulièrement, peu importe le niveau considéré, un écart en faveur de cette dernière. Or, il faut bien se rendre compte que depuis les années 40 et plus intensivement encore depuis 1963 pour le secondaire (high school) et 1965 pour le collégial (college level), des millions d'Américains ont bénéficié d'une certification officielle de niveaux secondaire, collégial ou universitaire parce qu'ayant fait la preuve de leur acquisition - hors-institution, selon divers processus - des connaissances et des habiletés pertinentes, sans qu'il leur ait été nécessaire d'être allés en classe ou d'y être allés pour une longue période. À titre d'indications, pour le collégial, on a administré en 1977-78, 466 000 tests[1] à environ 150 000 Américains[2] dans le cadre du "College Level Examination Programm" (CLEP). Plus restreint, le "Advanced Placement Programm" (APP) a rejoint 93 300 candidats en 1978[3]. On estime à 300 000 le nombre de crédits collégiaux alloués sur examen dans une année par le "Servicemen's Opportunity College"[4]. Pour le secondaire, chaque année, c'est au moins 300 000 Américains qui obtiennent leur

---

(1) Valley, John R., "Prior Learning Credit Programm: Financial Impact on the College" in New Directions for Experiential Learning, #7, 1980, p. 65.

(2) Valentine, John, "Credit for Learning Assessed by Examination" in New Directions for Experiential Learning, #7, 1980, p. 29.

(3) Valley, John R., P. 66.

(4) Valley, John R., p. 66.

"high school diploma" en participant au General Educational Development Testing Programm (GED)[1] et on peut estimer à 4 millions le nombre d'Américains ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires via ce programme depuis sa fondation en 1942[2]. Ces chiffres, bien que ne rendant compte que d'une portion des diplômes officiels émis dans le cadre de programmes de reconnaissance d'acquis hors-institution, ne peuvent qu'influer fort positivement sur les données relatives à la scolarité d'une population: on ne peut leur imputer tout l'écart entre la scolarité de la population du Québec et celle de la population des États-Unis mais leur importance est loin d'être négligeable.

c) Une économie de temps

Dans son rapport, le groupe de travail sur les adultes et les programmes de l'enseignement collégial a illustré le caractère inaccessible du DEC en formation professionnelle pour la très grande majorité des adultes ne pouvant s'y inscrire qu'à temps partiel: "la durée des études que son obtention implique lui confère au total peu d'attraits pour des étudiants adultes"[3]. Une politique de reconnaissance des acquis permet une accélération du processus de formation d'une part, en évitant d'obliger l'adulte de refaire en classe les cours pour lesquels il

---

(1) Miller, Jerry W., "Let Them Take the GED Test": paper presented at Adult Education Research Conference, Toronto, Ontario, April 8, 1976, p. 1.

(2) Miller, Jerry W., p. 2.

(3) Ministère de l'Éducation, DGEC, Les étudiants adultes et les programmes de l'enseignement collégial, mai 1981, p. 24.

peut faire la preuve des connaissances et des habiletés pertinentes autrement acquises, d'autre part en permettant une personnalisation du processus d'apprentissage de sorte de l'adapter aux disponibilités et au genre de vie de l'adulte.

Pour l'adulte, cette accélération de son processus de formation entraînera d'autres formes d'économie non négligeables (de déplacements, monétaire...). On peut raisonnablement envisager, comme d'ailleurs cela s'est produit aux États-Unis ces dernières décennies, que cette accélération du processus de formation, jointe au fait que l'adulte pourra très tôt dans son cheminement se voir reconnaître les acquis pertinents dont il aura fait la preuve, contribuera à hausser la participation aux activités d'éducation des adultes et, du fait même, contribuera à la hausse de la scolarité et de la compétence professionnelle des Québécois.

2.2 Éléments d'une telle politique

a) Accessibilité aux mécanismes d'évaluation des acquis

La reconnaissance des acquis implique, si l'on veut rendre possible l'évaluation des acquis, que les mécanismes d'évaluation soient également détachés du processus de formation. Ce ne touche en rien les modes d'évaluation qu'on dit formative mais les modes d'évaluation sommative, celle pour fins de reconnaissance, doivent être disponibles et validés indépendamment des conditions d'apprentissage. Il faut que la personne qui se présente à

l'institution en croyant pouvoir établir la preuve de certaines connaissances ou habiletés puisse avoir, dans des conditions raisonnables, l'opportunité de le faire en se soumettant aux mécanismes d'évaluation prévus.

Ces mécanismes d'évaluation des acquis pour fins de reconnaissance sont nombreux et la liste qui suit n'est pas exhaustive: tests standardisés, genre GED, CLEP ou autres, examens traditionnels: choix multiples, courtes réponses, problèmes..., essai écrit pour démontrer ses apprentissages, évaluation des productions actuelles dans le cadre des activités professionnelles, démonstration en laboratoire et autres tests de performance, tests de classement... S'il est important que les acquis pertinents soient bien identifiés, mesuré et évalué, il l'est tout autant que les diverses reconnaissances officielles soient accessibles au travers le plus large éventail possible de mécanismes d'évaluation.

b) Des tests d'équivalences pour le DES et une partie du DEC

Dans le cas particulier du diplôme d'études secondaires, compte tenu de l'importance que cette reconnaissance revêt dans l'état actuel de notre société et compte tenu du caractère fondamental des connaissances et habiletés que cette reconnaissance recouvre, il apparaît extrêmement urgent et important, dans la foulée de tous les États américains et des autres provinces canadiennes, que le diplôme d'études secondaires soit disponible par équivalences. Il faut que

le Ministère fasse en sorte que le Diplôme d'études secondaires devienne accessible par tests d'équivalences et que le Diplôme d'études secondaires par équivalences ainsi généré soit une reconnaissance officielle (donc signée du Ministre) que le Ministère considérera au même titre que le Diplôme d'études secondaires.

Il apparaît tout aussi urgent que la reconnaissance rattachée aux cours dits communs, généraux ou fondamentaux de l'enseignement collégial deviennent accessibles par tests d'équivalences, reprenant ainsi quelque peu de l'important retard que le Québec a cumulé en regard de ce qui se passe à ce sujet dans la majorité des collèges américains.

c) Les équivalences académiques

Une politique de reconnaissance des acquis doit évidemment tenir compte des reconnaissances dont l'individu a pu bénéficier pour une formation antérieure ici-même au Québec ou ailleurs. A cet effet, le Ministère a déjà établi un répertoire des équivalences académiques possibles entre les cours et les programmes tels qu'ils existent aujourd'hui et ceux qui ont généré des reconnaissances durant les dernières décennies. Il s'agit de maintenir ce répertoire à jour en y ajoutant lorsque possible et nécessaire les équivalences académiques pour les reconnaissances étrangères.

d) La personnalisation de la formation

En regard des reconnaissances officielles, on peut distinguer deux types d'acquis. Il y a d'une part les connaissances et les habiletés qu'un individu peut avoir acquises selon diverses situations mais qui correspondent tout à fait aux éléments de connaissance d'un programme officiel. Par exemple, peu importe où ou comment un individu aura appris une langue seconde, le test de classement va le situer très précisément en regard des éléments de connaissance du programme officiel. De même, le fait qu'un examen puisse être passé à tout moment peu importe le processus selon lequel les connaissances et les habiletés auront été acquises ne modifie en rien les acquis que l'examen voudra mesurer: ce seront ceux prévus par le programme officiel.

D'autre part, il y a des connaissances et des habiletés qu'un individu a acquises et qui, sans être spécifiquement les mêmes que celles que l'on retrouve dans un programme officiel, peuvent être dans un même champ, du même ordre, d'un même niveau de complexité. Ainsi, parce qu'un individu aura fait la preuve d'être familier avec la politique municipale, aura prouvé avoir participé à différents titres à diverses campagnes, et fait la preuve d'une bonne connaissance des lois relatives aux municipalités, alors, l'institution pourra lui reconnaître un certain nombre de crédits dans le cadre d'un programme officiel auquel l'individu serait effectivement inscrit, par exemple, en action communautaire ou en sciences politiques. Ces acquis ne sont pas spécifiquement ceux qui sont prévus dans le programme officiel mais ils correspondent tout à fait aux objectifs généraux du programme de formation auquel l'individu est inscrit. C'est ce que l'on peut appeler la personnalisation de la formation.

Une autre façon de personnaliser la formation consiste, après avoir défini les objectifs de formation qui restent à atteindre dans le programme auquel l'individu est inscrit, à définir des situations d'apprentissage hors-école, s'insérant dans le vécu quotidien de l'individu. Pour l'un, ce pourra être un programme de lectures, pour l'autre, une activité précise dans son milieu de travail, pour un troisième, un essai dans lequel il aura à faire la preuve et à démontrer comment son vécu fut pour lui situation d'apprentissage réel et pertinent en regard des objectifs du programme. On peut imaginer de nombreuses possibilités d'acquérir connaissances et habiletés pertinentes; dans cette perspective, la reconnaissance des acquis, est davantage une attitude qu'une politique. L'Empire State College of the State University of New-York a mis au point une approche opérationnelle inspirée de cette attitude, "The Composite-Portfolio Model"(1). Cette méthode dite du portefeuille intègre tous les mécanismes d'évaluation des acquis:

> "The student's portfolio initially includes a detailed description of the student's degree plan, past records or current proposals concerning the student's prior learning for the award of advanced standing, and outlines of additional work planned by the student to meet the remaining degree requirements. In its final version, completed as the student progresses toward the degree, other required records are added to the portfolio or file - such as evaluations for credit, official score reports in support of credit earned by examination, and transcripts covering traditional college courses previously taken by the student at other institutions (2)."

---

(1) Serling, Albert M., Credit for learning: The Composite Portfolio Model in New Directions for Experiential Learning, #7, 1980, p. 43-56.

(2) Serling, Albert M., ouv. cit. p. 44.

e) De nouvelles formes de reconnaissance

Certains programmes de formation, bien que répondant adéquatement à des besoins spécifiques des individus peuvent ne générer aucune des reconnaissances officielles actuelles ni en termes de titres, ni en termes d'unités ou de crédits. On peut songer à certains programmes de formation sur mesure, professionnelle, socioculturelle, etc. Il appartient alors à l'organisme, direction générale ou institution, s'il le juge à propos, d'émettre une reconnaissance qui ne devra évidemment pas prêter à confusion quant à son caractère officiel ou non. On l'a déjà mentionné, il est possible qu'en éducation des adultes de nouvelles formes de reconnaissance, d'une cohérence interne distincte de celle induite d'une approche selon les niveaux d'enseignement, soient éventuellement officialisées. Ces nouvelles reconnaissances officielles s'ajouteraient à celles existant actuellement en vertu de l'article 30a de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation.

Quant aux formes de reconnaissances non officielles, actuelles ou éventuelles, elles semblent, par définition, relever davantage des institutions elles-mêmes que du Ministère. Peut-être devra-t-on songer à en coordonner la forme et l'emploi ?

Il pourra survenir que les acquis effectués par les individus n'aient fait l'objet d'aucun programme ni officiel ni institutionnel, mais que l'individu, lui, juge ces acquis importants pour diverses raisons. Après vérification satisfaisante, l'institution pourra attester de cette connaissance ou de cette habileté.

3. IMPACTS D'UNE POLITIQUE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS

3.1 Le cadre juridique et réglementaire

Dans quelle mesure le cadre juridique et réglementaire du système scolaire du Québec permet-il l'implantation d'une politique de reconnaissance des acquis. Dans quelle mesure le favorise-t-il ? Devra-t-on envisager une modification des lois existantes ou l'adoption d'une loi propre à l'éducation des adultes et qui ferait de la reconnaissance des acquis le principe fondamental d'une politique de reconnaissance en éducation des adultes ?

Dans le même sens d'une volonté de favoriser l'implantation d'une politique de reconnaissance des acquis en éducation des adultes, qu'en est-il tant du règlement concernant le régime pédagogique du secondaire que du projet de règlement relatif aux études collégiales ?

On devra rendre explicite, comme c'est déjà le cas pour la certification collégiale, en regard des autres formes officielles de reconnaissance, la double responsabilité du Ministre et de l'établissement d'enseignement en matière de reconnaissance aux fins de l'éducation des adultes. On devra déterminer si le cadre juridique actuel permet l'émergence de nouvelles formes de reconnaissance d'une cohérence interne qui ne soit pas induite d'une approche selon les niveaux d'enseignement. Enfin, on devra situer adéquatement la politique de reconnaissance des acquis en regard de la législation et de la réglementation de la vie professionnelle au Québec.

3.2 La politique budgétaire

Il importe que les règles ministérielles d'allocation des ressources financières aux fins de l'éducation des adultes non seulement permettent mais favorisent la politique de reconnaissance des acquis où la présence en classe, bien que conservant une importance factuelle réelle, n'est plus cette variable autour de laquelle tout le reste se grefferait. Les notions d'heures-groupes et d'heures-élèves pour intéressantes qu'elles soient pour allouer des ressources aux fins d'une formation qui se déroulerait effectivement en classe s'avèrent des indices tout à fait artificiels pour permettre fabrication des mécanismes d'évaluation des acquis, développement des portefeuilles individuels, tutorat... A long et moyen termes, à cause de l'emploi d'un indice d'heures-groupes ou d'heures-élèves qui n'intègre pas les activités éducatives autres que de formation en classe, les institutions qui voudront aller dans le sens de la reconnaissance des acquis verront décroître leurs ressources en regard des institutions qui se centreront uniquement sur la formation en classe. Il faut y obvier par une politique budgétaire qui tienne compte d'autres activités que celles de formation se déroulant en classe.

Par ailleurs, globalement, on doit prévoir que les coûts spécifiques rattachés aux activités nouvelles découlant de la politique de reconnaissance des acquis, tant au Ministère que dans les institutions, devront être compensés par l'économie réalisée relativement aux coûts de formation. Ces activités nouvelles répondent à un autre type de besoins qui devra être considéré dans l'établissement des priorités.

3.3 Données statistiques

Le système de cueillette et de traitement des données qui accompagne l'actuelle politique budgétaire en éducation des adultes, en n'utilisant que les notions d'heures-groupes et d'heures-élèves, ne traite que de la présence en classe, donnant une image très nettement insuffisante de la réalité de l'éducation des adultes.

Il faudra que le système de cueillette et de traitement des informations relatives aux populations étudiantes non seulement répondent aux besoins d'une éventuelle politique budgétaire mais aussi reflète l'importance réelle des activités en matière de reconnaissance des acquis.

3.4 La reconnaissance de la reconnaissance

On ne saurait élaborer et implanter une politique de reconnaissance sans être préoccupé par l'accueil dont elle bénéficiera, par la reconnaissance que les récipiendaires, les employeurs, les associations professionnelles et les autres établissements d'enseignement lui réservent.

Les reconnaissances émises sont-elles centrées sur l'individu ? Sont-elles instrument de promotion ? de sélection ? L'absence d'une reconnaissance spécifique est-elle considérée par certains comme démontrant que l'individu visé n'a pas les capacités d'exercer telle fonction, d'être membre de telle association ou de tel autre organisme ?

Quelle est l'importance du statut de l'institution ayant émis telle reconnaissance dans la reconnaissance de cette reconnaissance ? Comment départager les phénomènes normaux, acceptables, des manifestations ségrégationnistes en matière de reconnaissance de reconnaissance ?

Quels sont les lois, les décrets gouvernementaux ayant une incidence sur la reconnaissance parce qu'utilisant la reconnaissance émise par l'Éducation pour réglementer un secteur du marché du travail ?

Comment la Fonction publique traite-t-elle les diverses reconnaissances émises par le ministère de l'Éducation ? Y a-t-il, à la longue, perte de valeur des diverses reconnaissances émises ?

Dans l'éventualité d'une politique ministérielle de la reconnaissance, il apparaît important que quelqu'un, quelque part au Ministère, soit formellement préoccupé des manifestations de reconnaissance de la reconnaissance.